

Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE

LEYRE GOITIA PASTOR
Universidad de Deusto (Bilbao)
leyregoitia@yahoo.com

El objetivo de esta presentación es reflexionar sobre una experiencia didáctica con alumnos de español como lengua extranjera (E/LE) de EE.UU., en el marco de un taller de teatro. La experiencia tuvo lugar durante los meses de septiembre a diciembre de 2006 en la Universidad de Deusto, en Bilbao, dentro del Programa de Lengua y Cultura Españolas del Centro Internacional *Deusto* de Español (CIDE). La presentación de esta experiencia se completará con algunas reflexiones basadas en la edición del taller que se está llevando a cabo durante el semestre de enero a mayo de 2007.

1. ¿Empezando por el final?

La presentación comienza con la visión de unos cinco minutos de vídeo que muestran una pequeña parte de la representación, en diciembre, de una adaptación de Ana Martínez Cobo (2006) de la obra *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura, llevada a cabo por los alumnos. Esta representación marcó el final del curso en el que se incluye el taller. ¿Por qué he decidido empezar por el final? Porque me parece muy importante destacar que si bien es cierto que el curso terminó con una representación final que impresionó de manera muy favorable tanto a profesores como a alumnos (los propios compañeros de los *actores*), esta representación no fue más que la culminación natural del proceso de aprendizaje y desarrollo personal de cada uno de los alumnos durante el curso. Es precisamente la reflexión sobre ese proceso lo que constituye el eje fundamental de esta presentación.

2. La propuesta del taller de teatro

Este taller de teatro se enmarca dentro de un curso denominado *Prácticum: español en contexto*, que abarca otro tipo de talleres además del de teatro y permite a los alumnos recibir créditos transferibles en sus universidades de origen. El nivel de los alumnos que participaron en la experiencia corresponde a grandes rasgos a un nivel de A2-B1 en adelante (según los criterios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*).

Al tratarse de un curso para alumnos extranjeros, no se concibe como un taller de teatro al uso, como puede inferirse de su denominación. De hecho, surgió en principio como un curso *especial* de español cuyo objetivo general era contribuir a la mejora de la competencia lingüística de los alumnos, especialmente de la competencia oral. Se planteó, por lo tanto, preparar la representación de una obra teatral, haciendo uso para ello, entre otros, de ejercicios de dinámicas de grupo. La relevancia de este tipo de ejercicios en el marco de una enseñanza de idiomas comunicativa es indiscutible según autores como Dorrego (1997), puesto que potencia la implicación de los alumnos no solo a nivel intelectual, sino emocional, imaginativo o creativo, además de ayudar a combatir las inhibiciones, la falta de interés y la baja participación que pueden darse en el aula de E/LE. Las dinámicas de grupo empleadas se basaron en ejercicios orales, pero también en ejercicios de mímica y de lenguaje corporal, es decir, muy ligados al movimiento. Cómitre y Narváez (1996) destacan cuatro categorías de actividades que fomentan el desarrollo de la competencia oral en una segunda lengua: la mímica, los juegos de drama, los juegos de roles y los cuentos dramatizados. En la bibliografía incluida al final pueden encontrarse muchas actividades de este y otros tipos, de entre

las cuales se seleccionaron algunas para elaborar un programa lo más coherente posible en cuanto a progresión y que desembocara de modo natural en la representación final.

3. Cronología del taller

El taller se desarrolló de septiembre a diciembre de 2006 en siete sesiones oficiales de dos horas y media cada una, lo cual hace un total de diecisiete horas y media, a las que hay que sumar más del doble con los ensayos programados fuera de clase y las horas invertidas por los alumnos por su cuenta para trabajar en su papel. La suma de horas extra se debe a la excesiva longitud de la obra (unas veinte páginas para ocho alumnos, dos de los cuales eran protagonistas y tenían una gran cantidad de texto).

Cronología de sesiones (siguiendo el modelo propuesto por Martínez Cobo [2006]):

1. Sesiones 1 y 2. Juegos dramáticos:
 - Dinámicas de grupo de diversos tipos: rompehielos y técnicas de agrupación, de desinhibición e integración.
 - Actividades para trabajar el lenguaje corporal y gestual: cuadros vivos, narraciones mudas, cuentos dramatizados...
 - Juegos de roles.
2. Sesión 3. Introducción a la obra:
 - Anticipación de la obra mediante el título y los nombres de los personajes.
 - Trabajo de “mesa”: lectura detenida de la obra y aclaración de posibles dudas.
3. Sesión 4. Personajes y síntesis y abstracción de la obra:
 - Construcción del personaje.
 - Improvisación de escenas de la obra (sin texto).
 - Representación en cuadros mudos.
4. Sesiones 5, 6 y 7. Ensayos y expresividad:
 - Ensayos por escenas.
 - Ejercicios de pronunciación y entonación.
5. Ensayos fuera de horas de clase con profesor.
6. Representación final.

4. Reflexiones e implicaciones

Una vez que el taller se ha puesto en marcha, se impone la reflexión sobre algunos aspectos del desarrollo del mismo para intentar mejorarlo en sucesivos semestres.

4.1. Valoración de las actividades

Es importante observar las reacciones de los alumnos ante la realización de los diferentes ejercicios para determinar cuáles son los que más les gustan, puesto que cuanto más les guste un ejercicio, mayor implicación habrá por su parte en el proceso y

mejor será el resultado. Según lo observado durante el semestre y por los comentarios de los propios alumnos, los tipos de ejercicio con mejor acogida fueron los siguientes:

- Juegos de roles y, en general, todas las actividades que implican una caracterización por parte del alumno (que es, precisamente, lo que ellos perciben como “teatro”: el juego de representación de una realidad distinta a la propia).
- Actividades de mímica en general (ej. coreografía cotidiana o mimar acciones y sentimientos).
- Cuadros vivos a partir de una música o un ambiente de fondo.
- Ejercicios de pronunciación expresiva (ej. expresión de diferentes mensajes con una misma frase, como *Cierra la puerta*).

4.2. Motivación

Resulta sumamente complicado (si no imposible) medir cuantitativamente qué aprende cada uno de los alumnos mediante su participación en una experiencia de este tipo. Ahora bien, aunque el objetivo del taller es la mejora de la competencia lingüística de los alumnos y los ejercicios se escogen y secuencian específicamente para intentar alcanzar este objetivo, no es menos importante lograr que el alumno sienta que aprende. La motivación y el sentimiento de haber alcanzado una meta juegan, en este sentido, un papel vital. La pregunta que debemos hacernos es: ¿qué se puede hacer para motivar a los alumnos en un curso de estas características? Las siguientes subsecciones pretenden ofrecer una reflexión al hilo de esta pregunta.

4.2.1. La “presión” de la representación final como elemento motivador

Al principio del semestre nos planteábamos si la presión de plantear una representación final sería beneficiosa para el objetivo planteado o si, por el contrario, provocaría el efecto contrario. La respuesta que se desprende de esta experiencia coincide con lo que Richard Via, citado en Holden (1981:10), afirma:

Una obra de teatro está orientada hacia un objetivo: los psicólogos nos han dicho durante años que la gente que tiene un objetivo específico consigue más que los que tienen un objetivo general. Por lo tanto, los alumnos a los que se les dice “vamos a presentar esta obra en inglés el 15 de mayo” aprenderán más que los alumnos a los que se les dice “a ver cuánto inglés aprendes para el 15 de mayo”. Presentar una obra de teatro en inglés es un éxito. Todos necesitamos éxitos, ya que nos animan a trabajar para conseguir otros éxitos. Aunque la producción de su obra esté lejos de ser perfecta, los alumnos la sentirán como un éxito, porque la han hecho ellos.

En efecto, al final del semestre, la inminencia de la representación final hizo que todos los alumnos, incluso los más reticentes, se implicaran al máximo en el proceso de preparación de esa sesión, tras la cual todos ellos, sin excepción, mostraron una gran satisfacción por su trabajo. Y ello a pesar de que, en este caso, la presión a la que estaban sometidos era doble, ya que la representación final tuvo lugar durante el acto de clausura del programa que comenzó en septiembre, y la mayoría de los alumnos, si no todos, volvían al día siguiente a sus casas en EE.UU., con todos los sentimientos mezclados que esto conlleva: alegría por volver a ver a su familia y amigos, tristeza por separarse de sus nuevos amigos e incluso familias, vuelta a la rutina y renuncia a la

libertad adquirida fuera de sus *vidas reales*... Por otro lado, como ya se ha comentado anteriormente, la obra seleccionada para este semestre resultó ser demasiado larga para el tiempo de preparación del que se disponía. Este hecho suscitó algún que otro momento de frustración entre algunos alumnos (sobre todo entre los que más texto debían memorizar) que no ayudó en absoluto a fomentar el grado de motivación deseable. Esto es algo que se debe tener en cuenta para sucesivas ocasiones.

4.2.2. Objetivos y motivación

“Pero...¿cuál es *el punto* de esta actividad?” Esta pregunta, que tanto gusta formular a los estudiantes estadounidenses, es la luz roja que indica que el objetivo de la actividad no está claro para el alumno. Claridad de objetivos y motivación del alumno son dos conceptos que están estrechamente relacionados. De hecho, cuando algún alumno no acababa de entrar en alguna de las actividades propuestas porque no le gustaba, no sabía para qué servía o sentía que no tenía sentido y no estaba aprendiendo nada, su nivel de motivación disminuía drásticamente, lo cual hacía que el ejercicio perdiera efectividad.

Para evitar que los alumnos se frustren ante actividades que sienten que no les aportan nada, la experiencia de estos dos semestres muestran que es importante que las actividades que se propongan tengan un objetivo claro que ellos puedan ver como beneficioso para mejorar su competencia lingüística, o que les haga sentir que están aprendiendo algo. Comentar los objetivos de las actividades con los alumnos, además de aportar un componente extra de conversación, permite poner en común las opiniones del grupo sobre lo que creen que se intenta conseguir con una actividad específica, a la vez que potencia su capacidad individual de reflexión y abstracción.

Los tipos de ejercicios que más motivan a los alumnos son los que implican retos expresivos (mimar acciones, formar cuadros vivos, dramatización de cuentos...) y también retos lingüísticos relacionados con la práctica de estructuras gramaticales concretas, vocabulario nuevo, frases hechas, patrones significativos de entonación... En esta línea, Dorrego (1997) apuesta por el juego dramático con aplicaciones lingüísticas concretas (ej. extensión del juego del espejo de modo que tengan que describir a su compañero de espaldas, para lo cual necesitará utilizar los verbos *ser* y *estar*).

4.3.3. Percepción y aprendizaje

Una vez finalizado el semestre en diciembre, se inició una nueva experiencia durante el semestre comprendido entre enero y mayo de 2007. En este curso había trece alumnos, seis de los cuales eran de nivel más bajo que los siete restantes (A2 frente a B1-B2, *grosso modo*). Al empezar a trabajar con todo el grupo y constatar reacciones diferentes entre los alumnos, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos del curso?
- ¿Cuál es su percepción de lo que aprenden?
- ¿Cuánto español aprenden de hecho?

Ya hemos mencionado antes que la respuesta a la tercera pregunta es complicada, y por ello no nos atrevemos a aventurar una respuesta en esta presentación. Para indagar en el tema de la percepción, se decidió elaborar el cuestionario que se adjunta al final, en el se le pide al alumno que dé su opinión sobre el curso en general, las actividades y los objetivos.

La revisión de las respuestas de los cuestionarios lleva a una conclusión general: la percepción de los alumnos sobre los temas planteados en el cuestionario varía de alumno a alumno y, en la mayoría de los casos, está relacionada con el nivel de español de cada uno. Los alumnos de nivel más bajo sienten que están aprendiendo algo, pero piden hojas de vocabulario y más trabajo con aspectos específicos de la lengua, mientras que los alumnos de nivel más alto piensan que algunas de las actividades no son muy motivadoras porque no comprenden qué se persigue con ellas, a la vez que reclaman más interacción oral (más *teatro*, en sus propias palabras). Esto implica que una misma actividad puede tener diferente acogida por parte de un alumno según cuál sea su nivel de español y sus expectativas de dicha actividad.

Al constatar esta circunstancia, se tomó la decisión de dividir al grupo en dos y trabajar por separado con cada uno de ellos, adaptando las actividades a las necesidades y expectativas que cada grupo impone. En este caso fue posible, puesto que éramos dos los responsables del taller de teatro y cada uno asumió la dirección de un grupo. Por el momento, la medida parece haber solucionado el problema, aunque habrá que esperar a la evaluación del curso por parte de uno y otro grupo para verificar si realmente es así.

5. Retos de futuro

Los retos que el taller de teatro plantea de cara al futuro están relacionados con las reflexiones que se han expuesto en las secciones anteriores:

- búsqueda continua de ejercicios que planteen nuevos retos para los alumnos;
- conjugación del trabajo previo de secuenciación de actividades en el periodo de preparación del semestre con un nivel de flexibilidad suficiente para permitir la adaptación constante de los ejercicios al nivel de los alumnos y a sus expectativas y percepciones;
- propuesta de actividades cuyos objetivos sean lo más claros posible;
- selección de piezas teatrales de longitud razonable que motiven a los alumnos a involucrarse al máximo en el proyecto.

Sin embargo, quizá el mayor reto sea determinar qué aprenden de hecho los alumnos en un curso de estas características, y en qué medida lo hacen. Este tema será, sin duda, uno de los aspectos a los que se prestará especial atención en sucesivos semestres.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN (2 páginas)

Prácticum: Español en contexto

Nombre (opcional): _____

Nivel de español: _____

Piensa en las actividades que hemos hecho hasta ahora en clase. Después, lee las siguientes frases y marca la opción apropiada para ti según el siguiente baremo:



Sí, estoy totalmente de acuerdo



Opciones intermedias



No, no estoy para nada de acuerdo

¡IMPORTANTE! Si tienes algún **comentario** sobre alguna frase, escríbelo **al final**, por favor. Si el comentario se refiere a alguna frase concreta, escribe el número de la frase.

1. Las actividades de clase me ayudan a mejorar mi vocabulario.	
2. Las actividades de este curso me ayudan a mejorar mis conocimientos de gramática (en español).	
3. Las actividades del curso me ayudan a mejorar mi español en general.	
4. Las actividades de clase me ayudan a mejorar en expresividad.	
5. Las actividades de clase me permiten desinhibirme y expresarme mejor.	
6. Las actividades de clase son divertidas.	
7. Las actividades de este curso me ayudan en mi vida diaria.	
8. Las actividades de este curso me ayudan a relacionarme mejor con otros compañeros del Programa.	
9. Las actividades de este curso me permiten conocerme mejor.	
10. Los deberes son relevantes y me ayudan a seguir bien la clase.	
11. Creo que cada actividad del curso tiene un objetivo claro.	
12. Pienso que los objetivos de las actividades se cumplen.	
13. En general, creo que estoy aprendiendo español en este curso.	
14. En general, creo que este es un buen curso para un estudiante de español.	
15. Pienso que podría esforzarme más en esta clase.	

COMENTARIOS SOBRE FRASES ESPECÍFICAS O COMENTARIOS GENERALES:
(puedes escribir en inglés si lo prefieres)

1. ¿Qué actividad/es te ha/n gustado MÁS?

¿Por qué?

¿Cuál crees que era el objetivo de esas actividades?

¿Qué crees que has aprendido en esas actividades?

2. ¿Qué actividad/es te ha/n gustado MENOS?

¿Por qué?

¿Cuál crees que era el objetivo de esas actividades?

¿Qué crees que has aprendido en esas actividades?

Bibliografía

- Alonso Raya, R. (1995). "Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas", *Actas del segundo congreso nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 209-216.
- Barroso García, C. y Fontecha Salazar, M. (2000). "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase", *Actas del décimo congreso nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 107-113.
- Cómitre Narváez, I. y Valverde Zambrana, J. M. (1996). "Desarrollo de la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas". En Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J. A. (eds.). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp. 171-180.
- Dörnyei, Z. and Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorrego Funes, L. (1997). "Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua". *Carabela*, nº 41, pp. 91-110.
- Dorrego Funes, L. y Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Hayes, S. K. (1984). *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*. Cambridge: National Extension College.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Maley, A. y A. Duff (1982). (2ª ed.) *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Cobo, A. (2006). *El teatro como herramienta didáctica en el aula de español como lengua extranjera*. Curso impartido en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 4-5 de agosto.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.